

Klose, Peter

Doings and playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 19-33. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Klose, Peter: Doings and playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 19-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207025 - DOI: 10.25656/01:20702

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207025>

<https://doi.org/10.25656/01:20702>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

PRACTICES AND DISCOURSES
FROM THE PERSPECTIVE
OF MUSIC EDUCATIONAL
RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the
Perspective of Music Educational
Research



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 40
Research in Music Education, vol. 40**

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung..... 9

Introduction

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes
Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action

From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches

Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten 51

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study

on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video

Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition

Processes at School

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music

Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht119

Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During

Joint Music Making in the Classroom

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137

Instructional Quality in Music Classes – Findings From the

Quasi-Experimental Study ProBiNi

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.

A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical

Music Competencies in Secondary Schools

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &
Karin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft
zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die
individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht 189

Why Choose Music?

*A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives
Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction*

Katharina Höller

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden
Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation 205

*Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns
and Challenges in Listening and Visualizing*

Stefanie Rogg

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen 219

Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Benjamin Eibach

Begriffsforschung in der Musikpädagogik:

Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer
Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen 231

*Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology
and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)*

Simon Stich & Christian Rolle

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie
über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland 245

*Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview
Study of Teaching Music in Sweden and Germany*

Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau „... like being in a band baby!!!“ Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link	263
<i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i>	
Andreas Lehmann-Wermser „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?	279
<i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i>	
Nicola Bunte & Andrea Welte Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität.....	297
<i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i>	
Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora; Diskutant: Michael Ahlers Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“	301
<i>Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i>	
Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion	303
<i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i>	

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action From the Perspective of Music Education

Due to the growing interest within the field of music and music education in practice theory, this article argues for a specification of music as social practice on the basis of Hillebrandt's principles of practice theory and Schatzki's elaboration of practice. The character of practice as an organized nexus of actions, material events, association of human bodies and material artifacts, and integrated praxis formations is discussed in relation to music. Furthermore, the article outlines a concept of (musical) action along the lines of collective or individual accountability of practice as well as intentional or habitual action.

1. Einleitung

Mit der zunehmenden Rezeption der soziologischen Praxistheorie¹ durch die Musikpädagogik in jüngerer Zeit (vgl. Heß, Oberhaus & Rolle, 2018) berührt und überschneidet sich auch zunehmend der Gebrauch des Begriffs Praxis beider Disziplinen. Der Prozess der Systematisierung des in sich sehr vielfältigen „Bündel[s] von Analyseansätzen“ (Reckwitz, 2003, S. 282) ist zwar in der Soziologie längst noch nicht abgeschlossen; trotzdem kann daran anknüpfend das soziologische Begriffsverständnis für den Bereich der Musik und das Feld der Musikpädagogik geprüft und angepasst werden.

Der vorliegende Beitrag diskutiert, welche der zentralen Merkmale der Praxeologie für eine musikpädagogische Perspektivierung von besonderer Bedeutung sind. Praxistheorie wird dabei mit Hilmar Schäfer (2016) vor allem als

1 Für eine Überblicksdarstellung sei auf Andreas Reckwitz (2003), Robert Schmidt (2012), Frank Hillebrandt (2014, 2015) sowie auf die Sammelbände von Karl H. Hörning & Julia Reuter (2004) und Hilmar Schäfer (2016) verwiesen.

„Forschungsprogramm“ verstanden, das gerade nicht als geschlossenes Theoriegebäude im Sinne eines einzigen Paradigmas oder Denkstils alles Hergebrachte ersetzen soll. Im Folgenden wird stattdessen das besondere Potential der Praxistheorie skizziert, an gängige Denkfiguren der Musikpädagogik anzuschließen. Insofern erscheint es lohnenswert, sich zum Zweck der Bündelung von mitunter verstreuten musikpädagogischen Teilaspekten an praxeologischen Grundsätzen zu orientieren.

Eine auf den schulischen Unterricht bezogene Musikpädagogik kann in zweierlei Hinsicht an die Praxistheorie anknüpfen: einerseits im Hinblick auf die Praktiken von Unterrichten, Lernen und Erziehen (vgl. Breidenstein, 2008; Wallbaum & Rolle, 2018, S. 77f.), andererseits bezogen auf die (primär außer-schulische) soziale Praxis Musik, auf die der Musikunterricht sich bezieht. Der vorliegende Artikel fokussiert die zweite Möglichkeit. Die Tauglichkeit des Praxisbegriffs für die Musikpädagogik soll sich dabei aus der Triftigkeit einer Beschreibung von Musik als sozialer Praxis erweisen. A priori wird vorausgesetzt, dass die Musikpädagogik „aus der komplexen Erfassung menschlichen Verhaltens zur Musik die konzeptionellen Konsequenzen für die frühen Phasen“ (Abel-Struth, 1970, S. 133) ziehen müsse, statt sie primär aus „musikalischem Lern- und Bildungsdenken“ (ebd.) abzuleiten.

Im Folgenden werden dazu zuerst auf wissenschaftstheoretischer Ebene drei verschiedene Dimensionen der Praxistheorie beleuchtet, bevor im Rückgriff auf die Systematisierung von Frank Hillebrandt (2014) und den von Theodore Schatzki (1996, 2002) ausgearbeiteten Praxisbegriff zentrale Paradigmen einer praxeologischen Perspektive auf ihre spezifische Bedeutung für das Feld der Musik diskutiert werden. Dabei stellt sich heraus, dass intentionales Handeln von der soziologischen Praxistheorie selbst nicht hinreichend berücksichtigt wird, weshalb aufbauend auf Gregor Bongaerts (2008) und Harry Collins (2012) Dimensionen eines musikbezogenen Handlungsbegriffs skizziert werden.

2. Dimensionen der Praxistheorie

Praxistheoretische Ansätze haben drei Dimensionen, die nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können: eine phänomenologisch-ontologische, eine epistemologische und eine methodologische.

Für die phänomenologisch-ontologische Dimension steht Schatzki. Dabei geht es um die Frage nach Wesen und Ort des Sozialen. Beides sieht Schatzki in Praktiken: Das Soziale ist im Feld der Praktiken zu suchen, und das Soziale besteht aus nichts anderem als den Praktiken selbst. Er nennt das eine „site ontology“ (Schatzki, 2002, S. xii). Von „flache[r] Ontologie“ (Schatzki, 2016, S. 30f.) spricht er, weil er jenseits der körperlich-materiell verstandenen Praktiken keine weitere Ebene etwa von Individuen sieht, die als präexistent vorausgesetzt werden und die dann durch Zusammenschluss zu Gruppen das Soziale hervorbringen. Indi-

viduum zu sein ist stattdessen Ergebnis der Partizipation an sozialen Praktiken und nicht umgekehrt die Voraussetzung von Sozialität (vgl. dazu Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 129–133; Reckwitz, 2016, S. 104–110).

Dies bedingt eine enge Verwobenheit von Phänomenologie und Ontologie. Schatzki bezeichnet seinen Entwurf zwar als Sozialontologie (vgl. Schatzki, 2016, S. 29), spricht aber auch vom „pas de deux“ von Phänomenologie und Praxistheorie (Schatzki, 2017). Eine strikte Dichotomie zwischen der Welt, wie sie ist, und ihrem Erscheinen einzelnen Individuen gegenüber, deren Subjektivität dann als präexistent vorausgesetzt werden müsste, widerspricht Grundannahmen der Praxistheorie.

Für die epistemologische Dimension der Praxistheorie steht Pierre Bourdieu (2015a, 2015b, 2017). Gregor Bongaerts (2007) weist darauf hin, dass den praxistheoretischen Überlegungen Bourdieus stets die Gegenüberstellung von Praxis (als Alltagspraxis) und Theorie zugrunde liegt. Theorie ist dabei die Betrachtung und Explikation dieser Alltagspraxis im Rahmen von Praktiken der Wissenschaft (vgl. ebd., S. 254). Besonders in der *Kritik der scholastischen Vernunft* (2017) formuliert Bourdieu Zweifel daran, ob die Wissenschaft überhaupt in der Lage sei, mit den ihr eigenen Mitteln die Logik einer Praxis zu erfassen (vgl. Bourdieu 2017, S. 66f.). Da der habitualisierte „Spielsinn“ (Bourdieu, 2015a, S. 148) besonders mit der Zeitstruktur der im Moment gelebten Praxis verknüpft sei, könne er nicht durch eine der Temporalität enthobene wissenschaftliche Betrachtung erfasst werden; stattdessen müssten sich Forschende in die Praxis hineinbegeben (vgl. ebd., S. 148f.; Bourdieu, 2017, S. 73). Ein Forschen, das die eigenen Grenzen in dieser Hinsicht nicht reflektiert, läuft somit Gefahr, ein auf der Basis theoretischer Logik entstandenes Konstrukt in die Köpfe der beteiligten Menschen hineinzudichten (vgl. ebd., S. 66; vgl. auch Bohnsack, 2017, S. 330).

Damit weist Bourdieu in Richtung der dritten, methodologischen Dimension: Bei aller Vielfalt sind alle praxistheoretischen Entwürfe im Kern immer empirisch ausgerichtet (vgl. Schmidt, 2012, S. 31). Gleichwohl ist die Methodendiskussion² in der Praxistheorie längst noch nicht abgeschlossen (vgl. Schäfer & Daniel, 2015; Lengersdorf, 2012, S. 173).³

Eine praxeologische Perspektive ist also im Kern selbst- und damit auch ideologiekritisch bzgl. der Erkenntnismöglichkeiten von Wissenschaft, ist dabei stets prinzipiell empirisch ausgerichtet und basiert auf phänomenologisch-ontologischen Grundannahmen, die trotz aller Vielfalt der Möglichkeiten auch manche

2 Diskutiert werden etwa modifizierte Ansätze von Situationsanalyse, Diskursanalyse und Ethnomethodologie (vgl. Schäfer, Daniel & Hillebrandt, 2015); Ralf Bohnsack (2017) beschreibt auch eine praxeologische Färbung der Dokumentarischen Methode.

3 Die ethische Dimension von Praxis (s. dazu in musikpädagogischer Perspektive Vogt, 2004; Kaiser, 2010) bleibt hier ausgeklammert, weil sie in der soziologischen Praxistheorie nicht thematisiert wird. Zu einem praxeologischen Kulturbegriff, der hier ebenfalls nicht vertieft werden kann, vgl. besonders Hillebrandt (2018), Reckwitz (2016), Schatzki (2014) sowie Olivier Blanchard (2018).

Denkansätze ausschließen. Im vorliegenden Beitrag führt letzteres zur Unterscheidung zwischen Musik, was hier stets die soziale Praxis bezeichnet, und Klängen im Sinne von schwingender Luft. Klänge sind als Artefakte zu verstehen, die sowohl von der Praxis Musik konstituiert werden, wie sie auch als Auslöser und Teil von Praxisvollzügen fungieren können (vgl. Kap. 3.2). Die epistemologische und die methodologische Dimension bedingen dagegen vor allem Implikationen für musikpädagogisches Nachdenken (vgl. Kap. 5).

3. Zentrale Merkmale der Praxistheorie

Da verschiedene Überblicksdarstellungen zur Praxistheorie deren Grundzüge mitunter unterschiedlich gewichten, systematisiert Hillebrandt (2014) Merkmale, die eine praxeologische Perspektive ausmachen. Er spricht von Paradigmen und nennt „Ereignis-, Materialitäts-, Körper-, Ding-, Sinn- und Formationsparadigma“ (Hillebrandt, 2014, S. 117).

Diese zentralen Merkmale werden von mir in einem ersten Schritt im Hinblick auf ein praxeologisches Verständnis von Musik spezifiziert. Hierbei wird auf Anschlussmöglichkeiten in der Musikpädagogik verwiesen. In einem zweiten Schritt wird ein Begriff des Handelns entwickelt, der in der Praxistheorie bisher noch nicht prominent behandelt wird, dem aber in Bezug auf Musik eine besondere Bedeutung zukommt.

Praxen⁴ sind an die Assoziation von Körpern und Artefakten bzw. Dingen gebunden. Sie sind als geordnete Verknüpfungen von *doings* und *sayings* (Schatzki, 2002, S. 71, 73) materiell zu fassen und nicht vom konkreten Ereignis ihres Vollzugs zu trennen. Es gibt keine strukturellen oder funktionalen Zwangsläufigkeiten, aber auch keinen expliziten Satz von Regeln, der eine Praxis zu beschreiben in der Lage wäre (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 37; Bohnsack, 2017, S. 52f.). Dies bedingt die prinzipielle Dynamik jeder Praxis, das Potential, sich mit jedem Vollzug zu verändern.

Die Vollzüge einer Praxis sind aber auch nicht auf individuelle Intentionen zurückführbar (vgl. Hillebrandt, 2015, S. 15f.). Indem an vorangegangene Praxisvollzüge angeknüpft wird, gewinnt eine Praxis Dauerhaftigkeit und sie wird intelligibel, lesbar für Mitmenschen. Körper und Artefakte fungieren dabei als Träger des praktischen Sinns (Hillebrandt, 2014, S. 87–89). Indem sich Praxen im

4 Zur Terminologie: Mit Praxis (Plural: Praxen, synonym: Praxisform) wird hier ein Bündel bezeichnet, das sich aus einzelnen, ereignishaften Praktiken (*doings* und *sayings*, Singular: Praktik) als Letztelementen zusammensetzt. Eine Praxisformation ist ein Komplex voneinander zwar unabhängiger, aber aufeinander bezogener Praxen (Hillebrandt, 2014, S. 59). Bsp: Praxis *Spielen eines Instruments*, aber auch *Konzertauftritt* oder *Discobesuch*, Praktik *Bogenstrich* oder *Tanzbewegung*, Praxisformation *bürgerliches Konzertwesen*.

Rahmen von Formationen aufeinander beziehen, tragen sie weiterhin zur Stabilisierung bei (ebd., S. 102–105).⁵

Körper

Materialität ist zuerst auf die Körperlichkeit auch jeder musikalischen Praxis zu beziehen. Einbezogen werden dabei neben den offensichtlich körperbezogenen Praktiken wie dem Spielen eines Instruments oder dem Singen auch Praktiken des Hörens oder des Notenlesens. Praxistheoretisch kommt dabei stets schon der sozialisierte, habitualisierte Körper zum Tragen – ursprüngliche oder unverstellte Leiblichkeit erfahren wir generell selten (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 63). Entsprechend skeptisch muss man aus praxeologischer Perspektive auch etwa gegenüber Versuchen sein, Aspekte der Beziehung Mensch – Musik nur im Rückgriff auf neurobiologische Erkenntnisse erklären zu wollen. Der individuelle Wahrnehmungsvollzug lässt sich nicht von seiner sozialen Dimension trennen; wir sind sozusagen nie allein mit den Klängen.

Gleichzeitig sind Klänge eine wichtige Ressource, auf die Menschen zur Konstitution von Sozialität, ihres Selbst und ihres Körpers zurückgreifen, wie Tia DeNora (2000) auf Grundlage ethnographischer Forschung zeigt.

Artefakte

Artefakte werden durch Praxen konstituiert, sind aber auch Auslöser von und Beteiligte an Praxisvollzügen (Hillebrandt, 2014, S. 113). Die Gewichtung zwischen dem prägenden Einfluss von Körpern und Artefakten variiert in verschiedenen praxistheoretischen Entwürfen (Reckwitz, 2003, S. 298; Schmidt, 2012, S. 69) – von einem „residual humanism“, von dem z. B. Schatzki (2002, S. 116) ausgeht, bis hin zum gleichberechtigten Einbezug menschlicher und nichtmenschlicher Aktanten in der Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours (2014, S. 121–135).

Aus einer solchen Perspektive lassen sich etwa Affordanzen „neuer digital-materieller musikalischer MusikMachdinge“ (Ahlers & Wernicke, 2018) beim Beatmaking in den Blick nehmen. In gleicher Weise müssen auch Affordanzen hergebrachter Musikinstrumente, von Aufnahme- und Abspielgeräten, aber auch von Partituren und Notenblättern hinsichtlich ihrer Rolle in musikalischen Praktiken untersucht werden. Die Erfindung der Notenschrift führt zu tiefgreifenden Veränderungen der Praktiken des Musizierens (vgl. Blaukopf, 1982, S. 222–236). Stift und Notenpapier sind damit prägende nichtmenschliche Aktanten in der Praxisformation der europäischen Kunstmusik der letzten Jahrhunderte. Komponieren ist in diesem Sinn eben keine reine „Arbeit des Geistes in geistfähigem Material“ (Hanslick, 1854/1982, S. 77). Aber nicht zuletzt auch Klänge sind als Artefakte und nichtmenschliche Aktanten im Rahmen musikalischer Praxen zu sehen.

5 Vgl. Kaisers (1995, S. 22) Auffassung von der historischen Gewachsenheit musikalischer Praxen.

Sinn

Jede Praxis schreibt sich in den Körper ein und bildet so den Habitus, der nicht nur das Tun, sondern auch das Wahrnehmen und Denken in bestimmten Bahnen vorprägt (Bourdieu, 2015a, S. 101). Analog werden Artefakte – Klänge, Musikinstrumente, Notenpapier oder elektronische Geräte – im Rahmen der Praxis zu Trägern von Sinn. Dieser Sinn muss aber immer im Vollzug neu artikuliert werden (Hillebrandt, 2014, S. 88): Klänge müssen gehört, Partituren musiziert, Aufnahmen abgespielt, musikwissenschaftliche Analysen gelesen, durchdacht und diskutiert werden. Wenn ein Produkt einer musikalischen Praxis (also zum Beispiel aus der Praxisform des Komponierens) weiter Sinn hervorbringen soll, dann muss sich daran eine andere Praxisform anschließen (zum Beispiel die Aufführung im Rahmen der Praxisform Konzert), damit der im Notenpapier verdinglichte Sinn wieder artikuliert wird. Eine andere Existenz losgelöst von Ereignissen hat Sinn in musikalischer Praxis nicht. Insofern erkennen praxeologische Ansätze den Artefakten des musikalischen Feldes ihre grundsätzliche Bedeutung für musikbezogene Praktiken zu, verweisen aber auch auf den fundamentalen Unterschied, den es macht, ob z. B. Klänge in Notenpapier kodiert und auf dieser Grundlage zu Gehör gebracht werden oder ob – wie in popmusikalischen Kontexten – Medien der Schallaufnahme zum Einsatz kommen.

Formation

Dies führt zum Formationsparadigma, das beschreibt, wie verschiedene Praktiken sich miteinander verbinden und dadurch Praxisformen und Praxisformationen bilden.

In Bezug auf Musik drängt sich als Praxisform zuerst das Konzert auf: In wechselseitiger Bezugnahme tragen Zuhörer*innen und Musiker*innen gleichermaßen zur Konstituierung einer musikalischen Darbietung bei. Die *doings*, *sayings*, Rituale und assoziierten Affekte auf, vor und hinter der Bühne, die als unabdingbar angesehen werden, variieren von Fall zu Fall der großen Vielfalt konzertartiger Praktiken (vgl. dazu z. B. die umfangreiche Darstellung eines Sinfoniekonzertes bei Small, 1998).

Menschen knüpfen mit ihrer Partizipation an einer bestimmten Praxisform immer an vorangegangene Vollzüge an; durch Verkettung tragen sie zu ihrer Aufrechterhaltung bei. Sie sind aber nicht die alleinige Quelle der Praxis. Es gibt im Fall von Musik keine Beschäftigung mit Klängen, die nicht auf der zeitgleichen oder vorhergehenden Praxis anderer Menschen beruht. In diesem Sinne muss man Musik als soziale Praxis denken, zu deren Stabilität und Wirkmächtigkeit eine Vielzahl von Praktiken beiträgt – nicht nur das Musizieren, sprich: Hervorbringen von Klängen. Diesen Gedanken findet man auch schon etwa in Smalls Begriff des „musicking“ (Small, 1998, S. 8). Gleichzeitig stellt dies in Bezug auf Musik die ontologische Dimension eines praxeologischen Ansatzes dar.

Handeln aus der Perspektive der Praxistheorie

Der praktische Sinn ist ein geteilter Sinn; daher sind Praktiken prinzipiell für andere Menschen intelligibel (Schatzki, 2002, S. 75f.; Reckwitz, 2003, S. 293). Man kann in Konzerten unterscheiden, wer die Konzertierenden sind und wer die Zuhörenden, und ob es sich um ein klassisches oder ein Rockkonzert handelt. Damit das möglich ist, muss das Wissen um eine Praxisform auf mehreren Ebenen geteilt werden, die aber der Praxis zugerechnet werden, nicht den Individuen.

Für den Handlungsbegriff der Praxistheorie bedeutet das: „action presupposes practices“ (Schatzki, 2002, S. 96) – Handeln beruht primär darauf, Mustern zu folgen, die durch eine Praxis schon vorgezeichnet sind (vgl. Hirschauer, 2016). Insbesondere Intentionen sind im Rahmen von „teleoaffective structures“ (Schatzki, 2002, S. 80) als Teil einer Praxis anzusehen; das agierende Individuum macht sich die Intentionen zu eigen, wenn es an einer Praktik oder Praxisform partizipiert (vgl. ebd., S. 80, 82; Reckwitz, 2003, S. 293; sowie Hirschauer, 2016).

Das gilt im Kleinen z. B. für Praktiken des Grüßens, aber auch in größeren Zusammenhängen. *Sich in Klängen ausdrücken zu wollen* kann z. B. nicht als Intention einem komponierenden Individuum zugeschrieben werden, sondern ist ein Ziel, das Teil einer gewachsenen Praxisform des Komponierens sowie der Praxisformation eines in diesem Fall bürgerlichen Konzertlebens ist. Nach Schatzki (2002, S. 77–86) gehören zu dieser Praxisform neben inkorporierten *practical understandings* in Praktiken des Hörens, Spielens eines Instrumentes, Notenlesens und -schreibens auch explizite bzw. explizierbare *rules* dahingehend, wie man komponiert und was als Komponieren angesehen wird. Die *teleoaffective structures* einer Praxis beinhalten z. B. die für eine komponierende Person als legitim angesehenen Ausdrucksabsichten und Zielsetzungen, aber auch die damit verbundenen Affekte. *General understandings* sind übergreifende Konzepte, z. B. in Bezug auf Kreativität und Individualität, die auch das Komponieren als spezifischere Praxisform betreffen.

4. Handeln im Rahmen von Musik als Kollektiv getragener Praxis

Der resultierende Begriff des Handelns dezentralisiert das Individuum und rückt die Partizipation an den als präexistent gedachten Praktiken als vorherrschenden Modus in den Vordergrund. Bewusstes, intentionales Handeln erscheint dadurch als Randphänomen und Spezialfall (Reckwitz, 2003, S. 291f.; Bongaerts, 2007, S. 258). Im Rahmen der Betrachtung von routinierten Praktiken des Alltags scheint diese Sichtweise kein Problem darzustellen; es ist aber fraglich, ob es für Musik ausreichend ist.

Inzwischen gibt es aber Ansätze, die die praxeologische Sicht durch einen Handlungsbegriff erweitern, der auch intentionales Handeln umfasst – z. B. Bongaerts (2008) und Ralf Bohnsack (2017). Für Musik und Musikpädagogik sind

diese Überlegungen wegweisend, weil prinzipiell von einem Ineinandergreifen impliziten und expliziten Wissens, von habituellem und intentionalem Handeln im Rahmen musikbezogener Praktiken ausgegangen werden muss. Die Idee von Praktiken, die überindividuell von einer Gemeinschaft getragen werden und an denen Individuen partizipieren statt allein Ursache und Ursprung sein zu können, liegt quer zu den genannten Gegenüberstellungen. Ein musikbezogener Handlungsbegriff muss daher (mindestens) entlang zweier Dimensionen entworfen werden: Zum einen entlang der Dimension habituellen bzw. intentionalen Handelns, zum anderen entlang der Dimension individueller bzw. kollektiver Trägerschaft.

Die erste Dimension dient der Unterscheidung, ob ein Handeln einer individuellen Intention entspringt, d.h. einem prinzipiell vom Individuum explizierbaren Ziel dient, oder auf ein Handlungsschema zurückgeht, das mit dem Erwerb des Habitus inkorporiert wurde (vgl. Bourdieu, 2017, S. 183) und einer Explikation nicht oder nur begrenzt zugänglich ist.

Bongaerts (2008) vermittelt auf der Grundlage des Schütz'schen Handlungsbegriffs zwischen diesen Polen. Nach Schütz (2003, S. 186) geht dem intentionalen Handeln ein Entwurf voraus. Als Handlung lässt sich eigenes und fremdes Handeln dann nur reflexiv und im Nachhinein deuten, indem einer als abgeschlossenen angesehenen Episode Sinn zugeschrieben wird (ebd., S. 189). Das Um-zu-Motiv des Handelns wird dabei reflexiv im Entwurf verortet (Schütz, 2004, S. 199f.).⁶ Das Um-zu-Motiv kann die realisierte Handlung im Allgemeinen nicht restlos erklären. Was man getan hat, geht unter Umständen gar nicht vollends auf in dem, was man tun wollte (bzw. gewollt zu haben man im Nachhinein denkt). Im Residuum zwischen dem Um-zu-Motiv und dem, was Schütz „das echte Weil-Motiv“ nennt (ebd., S. 202) sieht Bongaerts den Raum für jenes Handeln, das aus dem Habitus resultiert (Abb. 1).

Als (bloßes) Verhalten klassifiziert Schütz „alle Arten automatischer Tätigkeiten“, die er als absichtslos charakterisiert und so vom intentionalen Handeln unterscheidet (Schütz, 2003, S. 186). Bongaerts weist darauf hin, dass in dieser Kategorie neben Automatisierungen ehemals intentionalen Handelns auch jene Formen des präreflexiv sinnhaften habituellen Handelns verortet werden

6 In der Musikpädagogik korrespondiert diese reflexive Sinndeutung des eigenen Tuns mit Kaisers erster Frage F1 in der Dimension Herstellen im Rahmen seiner Ausführungen zur Verständigen Musikpraxis: „Kann die Schülerin/der Schüler sagen, was sie/er gespielt bzw. komponiert hat?“ sowie den Fragen F4 nach der Verantwortlichkeit und F8 nach (Bewusstmachung von) Funktion und Zweck des Musizierens auf Seiten der Schüler*innen (Kaiser, 2010, S. 63). Es wäre also ein Anlass zu fragen, ob Vorstellungen von musikalischer Bildung als Verständiger Praxis sich möglicherweise nur auf einen als im Sinne Schütz' intentional aufzufassenden Teilbereich musikalischen Handelns beziehen, und es wäre zu diskutieren, ob und in welcher Hinsicht die dadurch nicht erfassten Teilbereiche musikalischen Handelns auch zu den Zielen des Musikunterrichts gehören sollen und/oder können.

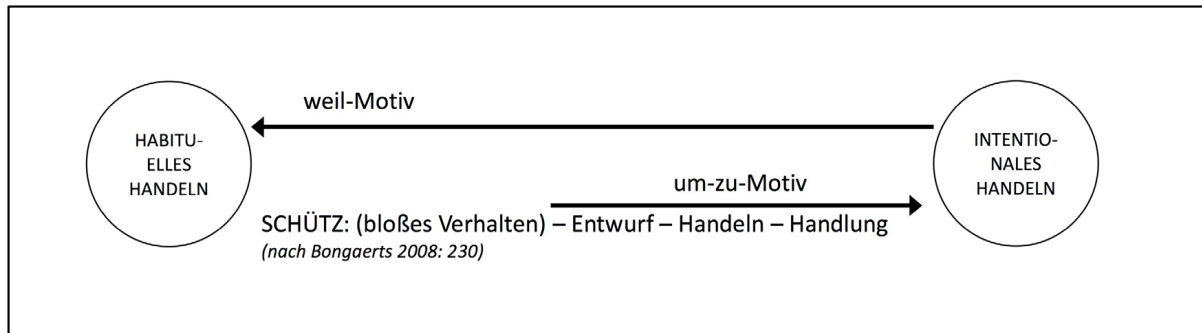


Abbildung 1: Handeln und Handlung nach Schütz und Bongaerts (PK)

können, die Ergebnis stumm erworbener Dispositionen sind (Bongaerts, 2008, S. 227f.). Der Schütz'sche Handlungsbegriff könne diese aber nicht erfassen. Verschiedene musikbezogene Beispiele verdeutlichen die komplexen Verflechtungen der verschiedenen Formen des Handelns. Beim Erlernen eines Instruments z. B. spielen Automatisierungen von Bewegungsabläufen eine wichtige Rolle; gleichzeitig geht der Erwerb instrumentaler Fertigkeiten aber nicht darin auf. Jazzimprovisation ist ein Beispiel für das Zusammenspiel inkorporierter, habitualisierter Fertigkeiten und intentionalen Handelns auf Basis bewusster Entscheidungen (vgl. Back & Klose, 2018). In Bezug auf Tanz lassen sich Standardpaartänze von freien, von einer einzelnen Person ausgeführten Tanzbewegungen in einer Diskothek unterscheiden: Während erstere auf einem bewussten Lernprozess, der die Automatisierung von Bewegungsabläufen umfasst, basieren, werden letztere meistens in nicht formalisierter und impliziter Weise erlernt. Der gekonnte Einsatz des Körpers auf der Tanzfläche wird im Rahmen der Praxis des Samstagabends erlernt.

Wenn also habituelles Handeln nicht in der Automatisierung ehemals intentionalen Handelns aufgeht, stellt sich die Frage nach den Bedingungen und Prozessen einer „stummen Weitergabe“ der entsprechenden Dispositionen (Schmidt, 2012, S. 204ff.).

Die in sich schon sehr variantenreichen Formen, in einer Disco zu tanzen, erlernt man im Rahmen der Teilnahme an der Praxis in einem entsprechenden Club oder auf Partys – dies führt zur zweiten Dimension eines musikalischen Handlungsbegriffs. Hier geht es also um die kollektive bzw. die individuelle Trägerschaft von Praktiken bzw. Wissen (Abb. 2).

Collins entwickelt seine Unterscheidung impliziten und expliziten Wissens entlang der Möglichkeiten der Weitergabe dieses Wissens. Explizit ist solches Wissen, das „in Form strukturierten Materials“ (Collins, 2012, S. 94, 99) weitergegeben werden kann; demgegenüber benutzt er für die Weitergabe impliziten Wissens die Metapher der „Ansteckung“ durch persönlichen Kontakt (ebd., S. 92).

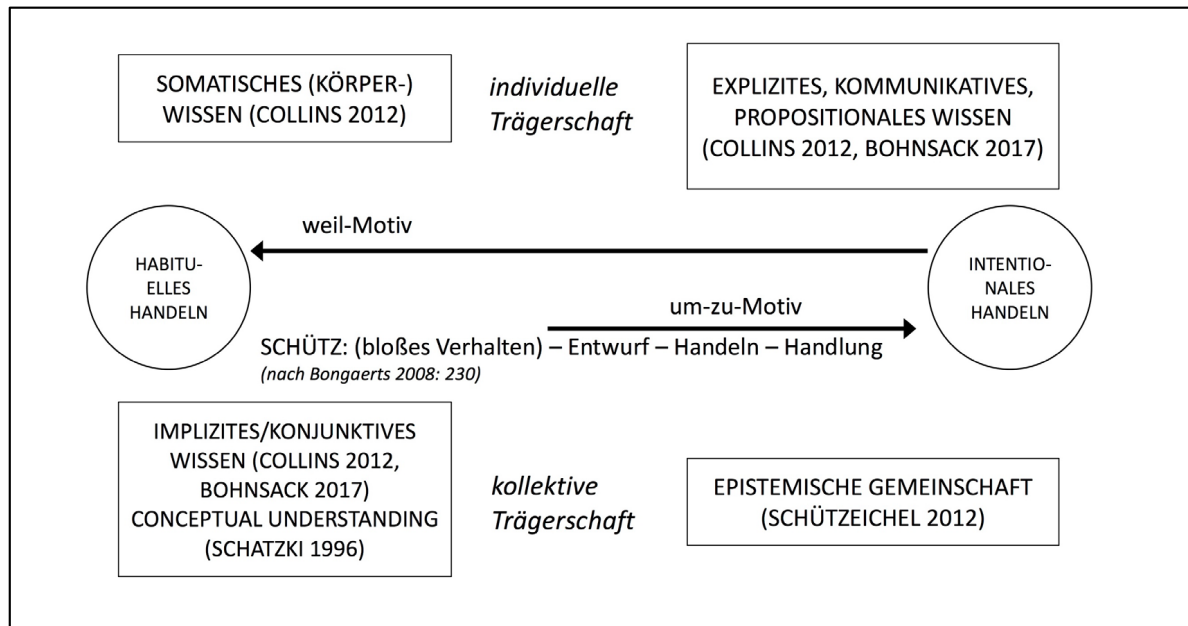


Abbildung 2: Handeln im Kontext individueller und kollektiver Trägerschaft (PK)

Implizites Wissen sperrt sich nun nach Collins auf drei verschiedene Weisen gegen Explikation und darauf basierende Weitergabe: als relationales, somatisches und kollektives implizites Wissen (ebd., S. 100). Relationales implizites Wissen beruht auf Fehlannahmen bzgl. eigenen und/oder fremden Wissens: Es ist ein noch nicht expliziertes oder explizierbares Wissen, das aber im Rahmen sozialer Kontakte potentiell in explizites Wissen umgewandelt werden kann – z. B. ein Geheimnis (ebd., S. 101).

Für musikalische Praktiken ist eher die Kategorie des somatischen impliziten Wissens zentral. Sie umfasst etwa technische Aspekte des Spielens eines Instruments. Über diese Fertigkeiten verfügt ein Individuum und kann dadurch an einer bestimmten Praktik partizipieren. Collins argumentiert nun, dass Fertigkeiten wie Fahrradfahren oder das Spielen eines Instruments prinzipiell durchaus explizierbar seien – die (z. B. wissenschaftliche) Explikation ist aber zu komplex, um von Menschen ohne Weiteres in Tun verwandelt zu werden (ebd., S. 104). Im Feld der Musik gehört das Bestreben, komplexen Bewegungsabläufen durch exakte Beschreibungen auf die Spur zu kommen, zur Instrumentalpädagogik in Musikschulen, Meisterkursen und wissenschaftlichen Studien. Musikbezogenes Körperwissen gemäß der Definition somatischen impliziten Wissens ist nicht zwangsläufig nur stumm zu vermittelndes Wissen, auch wenn es (in Form von Fertigkeiten und der Befähigung zur Partizipation des Einzelnen) in der Trägerschaft des Individuums liegt.

Als grundlegendsten Fall sieht Collins dagegen das kollektive implizite Wissen. Laut Collins verhält es sich zum somatischen impliziten Wissen wie das Fahrradfahren zur Teilnahme am Straßenverkehr eines bestimmten Landes (ebd., S. 105) – analog wäre in der Musik dem Spielen eines Instruments das Mit-

spielen in einem Orchester entgegenzusetzen. Dieses Wissen ist nur im Rahmen der Partizipation zu erwerben und prinzipiell nicht zu explizieren, ohne dass man „die gesamte Weltgeschichte erklären“ müsste (ebd., S. 106; vgl. Schmidt, 2012, S. 215f.) – mehr noch: Es bleibt nur im Rahmen von Partizipation lebendig und sinnhaft (Collins, 2012, S. 107).

Dieses kollektiv getragene, in Praktiken aufgehobene Wissen entspricht dem, was Bohnsack (2017) nach Karl Mannheim als konjunktives Erfahrungswissen bezeichnet (vgl. dazu auch Schützeichel, 2012, S. 118ff.). Bohnsack ordnet ihm eine performative Logik und den Begriff des Habitus zu, während dem Gegenbegriff des kommunikativen Wissens eine propositionale Logik und eine mit dem Habitus in grundsätzlichem Spannungsverhältnis stehende normative Dimension zukommt (Bohnsack, 2017, S. 103).

Nun ist es nach Collins möglich, eine interaktionale Expertise zu entwickeln, die ein sehr detailliertes und kenntnisreiches Sprechen über eine Praktik erlaubt (Schützeichel, 2012, S. 122) – eine Musikkritiker*in wäre im Feld der Musik ein Beispiel hierfür. Man erwirbt sie „in der Interaktion mit einem Praktiker, der über kontributorische Expertise verfügt“, aber „dafür ist nicht das leibliche Involviertsein in Lebensformen und soziale Praktiken erforderlich“ (ebd., S. 123). Grundlage dafür ist nach Bohnsack die gemeinsame Partizipation im Orientierungsrahmen des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack, 2017, S. 107f.); nach Schatzki ist ein *conceptual understanding* der Praktik, durch eigenen oder beobachteten fremden Vollzug, Voraussetzung (Schatzki, 1996, S. 93).

Nach Rainer Schützeichel (2012) lässt sich noch eine weitere Form der kollektiven Trägerschaft unterscheiden. In einer epistemischen Gemeinschaft sind die Wissensbestände ungleich auf die Mitglieder verteilt. Diese sind also gemeinschaftlich in der Lage, Praktiken zu vollziehen und auch dauerhaft aufrecht zu erhalten, aber nicht jedes Mitglied verfügt über alle Grundlagen seines Tuns. Dies liegt aber ausdrücklich nicht vorrangig daran, dass es sich um vorsprachliches oder auf andere Weise implizites Wissen handelt; es bleibt prinzipiell unverfügbar, weil es in der Hand jemandes anderen liegt, z.B. einer Expert*in (Schützeichel, 2012, S. 124). Dies ist ein Charakteristikum von Praxisformen wie z.B. dem Konzert, das von der epistemischen Gemeinschaft von Musiker*innen und ihrem Publikum getragen wird. Aber auch der Musikunterricht kann als solche epistemische Gemeinschaft begriffen werden.

5. Musikpädagogische Implikationen

Nach Collins, Bohnsack und Schatzki ist die Explikation des Wissens diejenige Form, die Expert*innen und (Noch-)Nichtexpert*innen teilen können. Kontributorische Expertise kann dagegen dem Wesen nach nicht propositional gefasst bzw. kommunikativ vermittelt werden kann, sondern muss durch Teilnahme implizit erworben werden. Diese Form der Expertise kann also nur am Ende eines

Lernprozesses stehen. Begriffliche Benennung und reflexive Verarbeitung von Teilaspekten der Musik sind demgegenüber den Lernenden auch früher verfügbare Formen des Umgangs.

Zieht man dazu noch in Betracht, dass Praktiken vom dynamischen Zusammenspiel von Artefakten und Körpern und nicht durch strukturell-funktionale Zwangsläufigkeiten geprägt sind, dann ist ein *doing* wie das Notenschreiben und -lesen als fester Bestandteil bestimmter Praxisformen zu betrachten. Tonverhältnisse – also z.B. Melodien – sind nicht abstrakte Strukturen im platonischen Reich der Ideen, sondern wesentlich dadurch geprägt, dass sie aufgeschrieben werden (vgl. Blaukopf, 1982, S. 235f.). Eine kategorische Forderung etwa nach „sound before sight“, wie sie z.B. aus der lernpsychologisch begründeten Spirale vom Handeln zum Begriff gefolgert wird (vgl. Jank & Schmidt-Oberländer, 2012, S. 11), läuft dem zuwider.

Das gerade skizzierte Modell musikalischen Handelns legt außerdem nahe, dass es nicht in erster Linie die Frage nach der Explizierbarkeit von Wissen, Fähigkeiten oder Praktiken ist, die kategoriale Unterscheidungen erlaubt, sondern die Frage, ob es sich bei einem konkreten Tun um eine kollektiv getragene Praxis handelt. Musik als soziale Praxis(formation) ist in diesem Sinn reich an Praktiken, die nur dort vollends zur Entfaltung kommen, wo sie in ein Geflecht von weiteren, aufeinander bezogenen Praktiken eingebettet vollzogen werden. Nach Collins ist dann die kollektive Trägerschaft das entscheidende Kriterium, das eine explizite Vermittlung bestimmter Fertigkeiten und Wissensformen verhindert (Collins, 2012, S. 106). Es ist dann weniger die Körperbezogenheit von Musik oder die somatische Implizitheit der mit ihr verbundenen Fertigkeiten als ihr Aufgehobensein in kollektiv getragener sozialer Praxis, das einen primär auf Explikation, Instruktion und Verbalisierung basierenden Schulunterricht vor ein Problem stellt. Dies mag andererseits die Beliebtheit von Konzepten wie der Bläserklasse erklären, die auf Praxisformen wie dem Blasorchester basieren, denn sie erlauben Lernprozesse in konjunktiver Gemeinschaft. Die Vermittlung expliziter Wissensbestände, wie sie in den Praktiken des schulischen Unterrichts zu Hause ist, schließt dies dennoch nicht aus.

6. Fazit

Mit einer Orientierung an einem praxistheoretischen Blick auf Musik kann die Musikpädagogik epistemologisch eine Rückbesinnung auf die konkreten Vollzüge musikbezogener Praxen und ihre materiellen Bedingtheiten gewinnen. Methodologisch kann sich daraus eine schärfere analytische Trennung zwischen schulischer Praxis einerseits und musikalischer Praxis andererseits ergeben, die musikdidaktisches Denken und Begründen auf eine breitere Grundlage stellt und die schon von Abel-Struth geforderte Abkehr vom vorrangigen „Lern- und Bildungsdenken“ (Abel-Struth, 1970, S. 133) ermöglicht.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Mainz: Schott.
- Ahlers, M. & Wernicke, C. (2018): *Midakuk. Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität*. Verfügbar unter: <https://www.leuphana.de/midakuk/midakuk.html> [30.12.2018].
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). Bielefeld: Transcript.
- Back, A. & Klose, P. (2018): Jazzimprovisation zwischen spontaner Erfindung und erlernten Modellen. Ein empirischer Ansatz zur Analyse mit Hilfe von Video-Stimulated-Recall-Interviews. In R. v. Appen & A. Doebling (Hrsg.), *Pop weiter denken. Neue Anstöße aus Jazz Studies, Philosophie, Musiktheorie und Geschichte* (S. 31–52). Bielefeld: Transcript.
- Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 277–290). Münster: Waxmann.
- Blaukopf, K. (1982). *Musik im Wandel der Gesellschaft: Grundzüge der Musiksoziologie*. München: Piper.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bongaerts, G. (2007). Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 246–260.
- Bongaerts, G. (2008). Verhalten, Handeln, Handlung und soziale Praxis. In J. Raab, M. Pfadenhauer, P. Stegmaier, J. Dreher & B. Schnettler (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie* (S. 223–230). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (2015a). *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015b). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2017). *Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 9), 201–215.
- Collins, H. (2012). Drei Arten impliziten Wissens. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven* (S. 91–107). Weilerswist: Velbrück-Wiss.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanslick, E. (1854/1982). *Von Musikalisch-Schönen: Aufsätze, Musikkritiken*. Leipzig: Reclam.
- Heß, F., Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hrsg.) (2018). *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster: Lit.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Soziologische Theorie. Wiesbaden: Springer VS.

- Hillebrandt, F. (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15–36). Bielefeld: Transcript.
- Hillebrandt, F. (2018). Rock und Pop als Praxis. In H. Busche, T. Heinze, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.), *Kultur – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 63–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). Bielefeld: Transcript.
- Hörning, K. H. & Reuter, J. (Hrsg.) (2004). *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (Hrsg.) (2012). *Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch*. Innsbruck: Helbling.
- Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum* (83), 17–26.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9. Verfügbar unter: <http://zfmk.org/10-kaiser.pdf> [27.12.2018].
- Latour, B. (2014). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Lengersdorf, D. (2012). Ereignen, erleben und erfahren: Potenziale einer Soziologie der Praktiken zur Analyse von Lebenswelten. In N. Schröer, V. Hinnenkamp, S. Kreher & A. Pöferl (Hrsg.), *Lebenswelt und Ethnographie. Beiträge der 3. Fuldaer Feldarbeitstage 2./3. Juni 2011* (S. 167–178). Essen: Oldib Verlag.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Sozialtheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Schäfer, F. & Daniel, A. (2015). Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 37–55). Bielefeld: Transcript.
- Schäfer, F., Daniel, A. & Hillebrandt, F. (Hrsg.) (2015). *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Schäfer, H. (Hrsg.) (2016). *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2014). Art Bundles. In T. Zembylas (Hrsg.), *Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics* (S. 17–31). London, New York: Routledge.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, T. R. (2017). Pas de deux: Practice Theory and Phenomenology. *Phänomenologische Forschungen*, 22(2), 24–39.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.

- Schütz, Alfred (2003). *Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Schütz, Alfred (2004). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Konstanz: UVK.
- Schützeichel, R. (2012). „Implizites Wissen“ in der Soziologie: Zur Kritik des epistemischen Individualismus. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven*. Weilerswist: Velbrück-Wiss.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten: Zum Stellenwert Instrumentalen Musizierens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3, 1–17. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf> [07.05.2017].
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis von Musikunterricht: Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 75–98). Münster: Lit.

Peter Klose
Hochstr. 18
44149 Dortmund
peter.klose@tu-dortmund.de